

Fend, Helmut; Klaghofer, Richard

Durchlässigkeit und Chancengleichheit in unterschiedlichen Schulsystemen. Dargestellt am Beispiel des Flächenversuchs Wetzlar

Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 5, S. 653-672



Quellenangabe/ Reference:

Fend, Helmut; Klaghofer, Richard: Durchlässigkeit und Chancengleichheit in unterschiedlichen Schulsystemen. Dargestellt am Beispiel des Flächenversuchs Wetzlar - In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 5, S. 653-672 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141166 - DOI: 10.25656/01:14116

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141166>

<https://doi.org/10.25656/01:14116>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 26 – Heft 5 – Oktober 1980

I. Thema: Die Sekundarstufe I im Schulsystemvergleich

- PETER MARTIN ROEDER Die Sekundarstufe I im Schulsystemvergleich 649
- HELMUT FEND/
RICHARD KLAGHOFFER Durchlässigkeit und Chancengleichheit in unterschiedlichen Schulsystemen. Dargestellt am Beispiel des Flächenversuchs Wetzlar 653
- HELMUT FEND/EICK DREHER/
HANS HAENISCH Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und dreigliedrigem Schulsystem 673
- WOLFGANG-P. TESCHNER/
GERLIND LIND/BERND RÖPCKE Zusammenhänge zwischen Schulmerkmalen und Einstellungen von Schülern zu ihrer Schule. Eine empirische Untersuchung in 10. Klassen aus schleswig-holsteinischen Gesamt- und Regelschulen 699
- GOTTFRIED PETRI Evaluation der österreichischen Gesamtschulversuche 719
- GERD SATTLER Inhaltliche und methodische Differenzierung in Fachleistungskursen an Gesamtschulen 733
- PETER OEHLERT Der Leistungsvergleich zwischen traditionellen Schulen und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse und kritische Interpretation der Untersuchungen durch das Konstanzer Zentrum I für Bildungsforschung 751
- JÜRGEN BAUMERT Fallstudien zur Entwicklung und Wirklichkeit der Gesamtschule. Zu den Untersuchungen von Tillmann et al. und Diederich/Wulf 761

II. Zur Diskussion

- RAIMUND WIMMER Konturen einer gerechten Schule – und was das Recht dafür tun kann 775
- PAUL MIKAT Zur gesellschaftspolitischen Bedeutung Freier Schulen 789

III. Besprechungen

DIETRICH BENNER

Eberhard Gruber: Nicht-hierarchische Verhältnistheorie und pädagogische Praxis 795

WOLFGANG KLAFKI

Gisela Wilkending: Volksbildung und Pädagogik „vom Kinde aus“ 798

WOLFGANG SCHEIBE

Hermann Röhrs: Die Reformpädagogik 804

Pädagogische Neuerscheinungen 811

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Dr. Jürgen Baumert, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestraße 17, 4401 Altenberge; Eick Dreher, M.A., Gustav-Schwab-Straße 20, 7750 Konstanz; Prof. Dr. Helmut Fend, Fischerstraße 15, 7750 Konstanz; Dr. Hans Haenisch, Riemenschneiderstraße 5, 4040 Neuß 21; Dr. Richard Klaghofer, Turnierstraße 6, 7750 Konstanz; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, Erfurter Straße 1, 3550 Marburg; Gerlind Lind, Projekt WAS, Schreberweg 10, 2300 Kronshagen-Kiel; Prof. Dr. Paul Mikat MdB, Bundeshaus, 5300 Bonn; Dr. Peter Oehlert, Rotheweg 117, 4790 Paderborn; Dr. Gottfried Petri, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung/Abt. II, Hans-Sachs-Gasse 14/III, A-8010 Graz, Österreich; Prof. Dr. Peter Martin Roeder, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Bernd Röpcke, Projekt WAS, Schreberweg 10, 2300 Kronshagen-Kiel; Gerd Sattler, Adolf-Martens-Straße 11, 1000 Berlin 45; Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, Schönstraße 72b, 8000 München 90; Prof. Dr. Wolfgang P. Teschner, Projekt WAS, Schreberweg 10, 2300 Kronshagen-Kiel; Dr. Dr. Raimund Wimmer, Edinghäuser Straße 9, 4500 Osnabrück.

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt des Schwann Verlages (Düsseldorf) bei.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Durchlässigkeit und Chancengleichheit in unterschiedlichen Schulsystemen

Dargestellt am Beispiel des Flächenversuchs Wetzlar

Die deutsche Nachkriegsgeschichte der Politikberatung im Bildungsbereich kennt zwei bedeutende Instanzen, die beide in ihren wichtigsten Empfehlungen zur Organisationsform der Sekundarstufe I Stellung genommen haben. Das eine Gremium war der DEUTSCHE AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN, der im sog. „Rahmenplan“ 1959 eine Organisationsänderung der Sekundarstufe I vorgeschlagen hat. Sie bestand im Kern darin, daß neben einer neunjährigen Studienstufe eine zweijährige Förderstufe mit darauf aufbauenden Bildungsgängen empfohlen wurde. Das pädagogische Kernproblem, das der DEUTSCHE AUSSCHUSS in seiner Begründung in den Vordergrund stellte, bestand in der Übergangs- und Prognoseproblematik von der Grundschule ins weiterführende Bildungswesen nach dem 4. Grundschuljahr. Der DEUTSCHE AUSSCHUSS meinte, daß es kaum verbesserbare Übergangsregelungen punktueller Art gibt, so daß die einzig angemessene Reaktion darin zu bestehen habe, eine kontinuierliche Placierung der Schüler für unterschiedliche Bildungswege zu organisieren. Der DEUTSCHE AUSSCHUSS hat damit in erster Linie eine *pädagogische* Argumentation in den Vordergrund gestellt, die im Kern besagt, individuelle Leistungsverläufe seien in einer Weise inkonstant, daß es unverantwortlich wäre, zu einem bestimmten Zeitpunkt aufgrund punktueller Prüfungen schwer korrigierbare und weitreichende Entscheidungen zu fällen.

Die zweite bedeutende Beratungsinstanz, der DEUTSCHE BILDUNGSRAT, hat bereits 1969 in seinen „Empfehlungen zum Experimentalprogramm Gesamtschule“ eine Strukturänderung der Sekundarstufe I ins Auge gefaßt. Diese Leitvorstellung hat im Sinne einer stärkeren Horizontalisierung des Bildungswesens auch den Grundtenor des „Strukturplans“ von 1970 bestimmt. Eine Motivanalyse für diese Empfehlung ergibt, daß der BILDUNGSRAT weniger pädagogische als sozialpolitische Motive in den Vordergrund gestellt hat, indem er z. B. betonte, daß das Hauptanliegen der Gesamtschule in der Herstellung von Chancengleichheit zu bestehen habe. Diese Begründung ist nur auf dem Hintergrund der damals dichter werdenden Informationen über die, gemessen am internationalen Maßstab (vgl. z. B. HUSEN 1967), große soziale Selektivität des deutschen Bildungswesens verständlich.

Wollte man die zentralen Hypothesen und Erwartungen der beiden wichtigsten Instanzen der Politikberatung im Bildungswesen der Nachkriegszeit empirisch überprüfen, dann müßte man also zwei Sachverhalten erhöhte Aufmerksamkeit schenken: einmal der Problematik der Bildungsverläufe im dreigliedrigen Schulsystem und im integrierten Schulsystem, zum anderen der Frage der sozialen Selektivität unterschiedlicher Schulsysteme. Beide Fragestellungen stoßen bei einer konkreten empirischen Umsetzung auf vielfältige Schwierigkeiten. Sie beginnen bereits bei definitorischen Festlegungen, etwa den Kriterien von „Chancengleichheit“, und finden ihre Fortsetzung in der Operationalisierung dieser definitorischen Festlegung. Die Umsetzungsprobleme schlagen sich schließlich in zwei weiteren Komplikationen nieder, wenn man die Ergebnisse verschiedener Untersuchun-

gen interpretieren will: einmal in der Unvergleichbarkeit von Meßinstrumenten in verschiedenen Untersuchungen und zum anderen in der Unvergleichbarkeit von Stichproben. So verwenden die meisten Erhebungen jeweils unterschiedliche Instrumente zur Messung der sozialen Schichtung, und die meisten Untersuchungen konzentrieren sich auf Modellschulen, d. h. auf Schulen, die nicht nur unter historischen Sonderbedingungen stehen, sondern die auch von der Schülerzusammensetzung und von der Lehrerezusammensetzung her Ausnahmesituationen darstellen. Obwohl wir also in vielen Erhebungen zum Schulsystemvergleich Bezüge sowohl zur Problematik der Offenheit der Bildungswege als auch zur Chancengleichheitsfrage finden, könnte nur nach sorgfältiger Reanalyse ein Urteil darüber gewonnen werden, wie sich die Offenheit der Bildungswege und die Chancengleichheit in unterschiedlichen Schulsystemen auf der Grundlage verschiedener Erhebungen darstellt. Sollte sich jedoch selbst unter unterschiedlichen Untersuchungsbedingungen tendenziell immer dasselbe Ergebnis herauskristallisieren, dann spricht dies für die Robustheit der zugrunde liegenden Verhältnisse, was für sich schon ein gewichtiges Faktum wäre.

Es ist an dieser Stelle selbstverständlich nicht möglich, eine solche Reanalyse zu leisten. Statt dessen sollen einige zentrale Ergebnisse zur Durchlässigkeit und Chancengleichheitsfrage aus jenem Teil unserer Untersuchungen dargestellt werden, welcher am ehesten Aussagen mit hohem Vergleichbarkeitswert zwischen dem dreigliedrigen Schulsystem und dem Gesamtschulsystem erlaubt. Gemeint sind die Untersuchungen im Flächenversuch Wetzlar, welche mehrere Merkmale aufweisen, die es gestatten, von Gesamtschulen unter „Regelbedingungen“ zu sprechen. Zu diesen Regelbedingungen zählen zumindest zwei: (1) Unsere Lehreruntersuchung (KISCHKE 1978) macht deutlich, daß wir es, sowohl von der Alterszusammensetzung als auch von der Einstellungsstruktur der Lehrerschaft her gesehen, im Kreis Wetzlar mit einer völlig vergleichbaren Lehrerpoptulation etwa zum angrenzenden Dillkreis zu tun haben. (2) Die Vergleichbarkeit bezieht sich auch auf die Schülerschaft, die in Wetzlar zur Schule geht. Bei allen Modellversuchen mit Gesamtschulen haben wir dagegen das auch im englischsprachigen Raum bekannte Problem, daß ein in der Regel 20 bis 30 Prozent großer Anteil eines Altersjahrgangs, meist der leistungstärkere Teil, nicht die Modellschulen besucht (*creaming effect*; s. GRAEFE 1979). Mit Ausnahme minimaler Abwanderungen in den Randzonen finden wir im Kreis Wetzlar durch die flächendeckende Umgestaltung des Schulsystems in ein Gesamtschulsystem keine solchen *creaming*-Effekte. Zu diesen Vorteilen der Hessen-Untersuchung kommen zwei weitere hinzu: Wir haben es in diesem Flächenversuch mit großen Stichproben zu tun; im Jahr 1977 haben wir den 6. und den 9. Schuljahrgang vollständig erhoben, im Jahr 1978 haben wir ca. die Hälfte aller Schüler dieser Jahrgänge erfaßt. Zum anderen haben wir zumindest zur Frage der Chancengleichheit Meßwiederholungen in zwei Schuljahren, so daß wir unsere Urteile nicht auf eine einmalige Erhebung stützen müssen. Da wir mit vergleichbaren Erhebungsinstrumenten und mit vergleichbaren Maßen gearbeitet haben, erhöht sich zusätzlich die Vergleichbarkeit.

Stichprobenbeschreibung

Während wir in allen bisherigen Untersuchungen zum Schulsystemvergleich ein *Matching*-Verfahren praktiziert haben, nach dem Modellschulen jeweils regional vergleichbaren Schulkomplexen, bestehend aus Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien, gegenüber-

gestellt wurden, konnten wir infolge der flächendeckenden Einführung der Gesamtschulen im Kreis Wetzlar hier vergleichbare Regionen einander gegenüberstellen. Der benachbarte ehemalige Dillkreis erwies sich dabei als soziodemographisch dem Altkreis Wetzlar am ehesten vergleichbar. Diesem Grundgedanken gemäß haben wir 1977 auch Totalerhebungen in der 9. und 6. Schulstufe durchgeführt. Im folgenden werden wir uns nur auf die 9. Schulstufe konzentrieren, bei der wir 1977 insgesamt 3488 Schüler, 1613 aus dem dreigliedrigen Schulsystem und 1875 aus dem Gesamtschulsystem, erfaßt haben. Im dreigliedrigen Schulsystem betrug die Anzahl der Hauptschüler 412 (16 Schulen), die der Realschüler 275 (2 Schulen), die der Gymnasiasten 338 (2 Schulen) und die der Haupt- und Realschulen sowie die Summe der Schüler aus einer Additiven Gesamtschule 588 (3 Schulen).

In der Datenerhebung 1978 war derselbe Regionvergleich wie 1977 geplant, diesmal allerdings mit einer Stichprobe von Schulklassen. Da sich die Eltern der meisten Schulen im Dillkreis kurzfristig und ohne Vorwarnung auf die gesetzlichen Möglichkeiten in Hessen, die Teilnahme an Untersuchungen zu verweigern, bezogen, blieb der Systemvergleich für das Jahr 1978 unvollständig. Wir haben deshalb als einzigen Bezugspunkt des Systemvergleichs die Erhebung aus dem Jahr 1977. In die Datenerhebung 1978 wurden 1012 hessische Gesamtschüler der 9. Schulstufe aus den gleichen Schulen wie in der Erhebung 1977 einbezogen. Der kleinere Stichprobenumfang 1978 erklärt sich daraus, daß wir aus den 12 Schulen des Flächenversuchs Wetzlar jeweils 3 Klassen untersucht haben. Um die Vergleichbarkeit der Stichproben zu prüfen, haben wir die Verteilung der Variablen ‚Geschlecht‘, ‚Muttersprache‘, ‚Familienstand der Eltern‘, ‚Berufstätigkeit der Mutter‘, ‚Sozialschicht‘ und ‚Intelligenz der Schüler‘ herangezogen, wobei wir die Variable ‚Muttersprache Deutsch versus andere Sprachen‘ und die Berufstätigkeit der Mutter in die Kategorien ‚ja“ (ganztags bzw. nachts sowie halbtags) und „nein“ (stundenweise, keine Berufstätigkeit) dichotomisierten. Die Ermittlung der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sozialschicht erfolgt mithilfe des modifizierten Fragenkatalogs von

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung

Schulsystem	Geschlecht			Muttersprache			Eltern geschieden			
	N	% M	% W	N	% Deutsch	% andere	N	% ja	% nein	
GS 1977	1759	51.3	48.7	1742	96.7	3.3	1786	6.6	93.4	
TS 1977	1509	50.8	49.2	1530	98.8	1.2	1534	4.4	95.6	
GS 1978	791	47.2	52.8	790	92.3	7.7	806	6.5	93.5	
	Chi ² = 3.89 n.s.			Chi ² = 67.23 s.s.			Chi ² = 8.01 s.			
"	Mutter berufstätig			Sozialschicht				Intelligenz		
	N	% ja	% nein	N	% OS	% MS	% US	N	% IQ ≤ 100	% IQ ≥ 100
GS 1977	1650	42.5	57.5	1650	12.2	47.5	40.4	1581	48.2	51.8
TS 1977	1467	31.6	68.4	1426	12.6	44.0	43.5	1377	52.1	47.9
GS 1978	759	37.4	62.6	746	13.5	47.1	39.4	818	48.3	51.7
	Chi ² = 39.59 s.s.			Chi ² = 5.34 n.s.				Chi ² = 5.11 n.s.		

KLEINING/MOORE, der die Grundlage für die Selbsteinschätzung des Vaterberufs durch die Schüler bildete. Möglichkeiten und Grenzen dieses Verfahrens sind bei FEND et al. (1976, S. 202 ff.) ausführlich dargestellt. In *Tabelle 1* sind die entsprechenden Daten zur Charakterisierung der Stichproben enthalten.

Daraus ist ersichtlich, daß hinsichtlich der für diese Untersuchung wichtigen Variablen Geschlecht, Schicht und Intelligenz keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulsystemen auftreten. Der an Gesamtschulen (1977 und 1978) signifikant höhere Anteil an Ausländerkindern, Schülern mit geschiedenen Eltern und berufstätigen Müttern dürfte auf die gegenüber dem eher ländlichen Dillkreis – aus dem die Schüler des herkömmlichen Schulsystems stammen – stärkere Industrialisierung und Verstädterung des Kreises Wetzlar zurückzuführen sein. Insgesamt läßt sich sagen, daß wir es bis auf den zuletzt genannten Punkt, der eher Nachteile für den Kreis Wetzlar indiziert, mit durchaus vergleichbaren Stichproben zu tun haben.

Offenheit der Bildungswege

Der charakteristische Unterschied in der Gestaltung von Bildungsgängen im dreigliedrigen Schulsystem und im Gesamtschulsystem besteht darin, daß beim ersten eher punktuelle und längerfristige Entscheidungen, bei letzterem eher kontinuierliche und kurzfristige getroffen werden. So müssen Eltern im dreigliedrigen Schulsystem in der Regel nach der 4. Klasse der Grundschule die Entscheidung treffen, in welche Schulform ihre Kinder gehen sollen. Dieser Entscheidungszwang wird im Gesamtschulsystem weitgehend aufgehoben und durch ein flexibles System der fachspezifischen Eingruppierung mit zunehmender Konzentration auf Abschlußprofile am Ende der Sekundarstufe I abgelöst. Das Kernproblem, das sich aus solchen institutionellen Vorgaben ergibt, ist das der Korrigierbarkeit einer Entscheidung, wenn sich andere als die erwarteten Leistungsverläufe einstellen. Auch diese Korrekturen haben einen unterschiedlichen systemspezifischen Charakter. Im dreigliedrigen Schulsystem bestehen diese Korrekturen einmal in Klassenwiederholungen und zum anderen in einem Wechsel der Schulformen nach oben oder nach unten. Im Gesamtschulsystem hingegen bestehen die Korrekturen in der Regel in Auf- und Abstufungen in einzelnen Fächern bzw. in meist freiwilligen Klassenwiederholungen.

Worin die Eigenart der Schullaufbahngestaltung im dreigliedrigen Schulsystem besteht, wird durch Ergebnisse aus der bayerischen Gesamtschuluntersuchung (SCHORB 1977) am klarsten ersichtlich. Hier sind die Schullaufbahnen von Schülern im Kontext schulformabhängiger Orientierungsstufen untersucht worden. Solche Orientierungsstufen bestehen bekanntlich darin, daß sie entweder an einer Hauptschule oder an einem Gymnasium lokalisiert sind. Formell bestehen nach dem Ende der Orientierungsstufe gleiche Übergangsmöglichkeiten, die Schüler müssen aber am Ende der Grundschulzeit praktisch die Wahl für eine Schulform treffen. Interessant ist nun die Frage, ob sich die Schullaufbahnen von Schülern mit gleichen Leistungsvoraussetzungen unterschiedlich darstellen, je nachdem ob sie die Schulform ‚Hauptschule‘ mit der dort angesiedelten Orientierungsstufe oder die Schulform ‚Gymnasium‘ mit der dort lokalisierten Orientierungsstufe gewählt haben. Wie *Tabelle 2* zeigt, können wir die Schullaufbahnen von zwei Schülergruppen mit jeweils gleichen Leistungsvoraussetzungen vergleichen: solche, die von der Grundschule her als fürs Gymnasium geeignet erklärt wurden bzw. solche, die nur die Empfehlung „für das Gymnasium bedingt geeignet“ bekommen haben. Wie sehen nun die Schullaufbahnen dieser jeweiligen Empfehlungsgruppen aus, wenn sie entweder auf die Hauptschule bzw. aufs Gymnasium mit der dort jeweils angesiedelten Orientierungsstufe gegangen sind? *Tabelle 2* macht deutlich, wie unterschiedlich diese Schullauf-

Tabelle 2: Schullaufbahnveränderung in Abhängigkeit von der Entscheidung für unterschiedliche schulformbezogene Orientierungsstufen (nach SCHORB 1977, 126f.)

Grundschul- gutachten	Besuch der Orientierungsstufe an einer Hauptschule				Besuch der Orientierungsstufe an einem Gymnasium			
	Besuch der Schulform in der 7. Schulstufe				Besuch der Schulform in der 7. Schulstufe			
	HS	RS	GY	N	HS	RS	GY	N
geeignet	32,8%	60,4%	6,7%	134	1,0%	12,4%	86,6%	727
bedingt geeignet	67,7%	29,9%	2,4%	288	3,9%	21,6%	74,5%	51

bahnen sind, d. h. wie unterschiedlich die Verteilung dieser Schülergruppen auf die Schulformen in der 7. Schulstufe schließlich aussieht. Selbst fürs Gymnasium geeignete Schüler schaffen den Sprung von der schulformabhängigen Orientierungsstufe der Hauptschule zum Gymnasium im 7. Schuljahr nunmehr zu einem geringen Prozentsatz (ca. 7 Prozent). Umgekehrt finden wir fast 90 Prozent aller Schüler, die sofort aufs Gymnasium gegangen sind, auch im 7. Schuljahr in dieser Schulform. Besonders kraß sind die Unterschiede bei den „bedingt“ geeigneten Schülern. Hier schaffen nurmehr ca. 2 Prozent der Kinder den Sprung von der Hauptschule ins Gymnasium, während solche, die sofort bei dieser Leistungsprognose aufs Gymnasium gegangen sind, auch zu ca. 70 Prozent in dieser Schulform verblieben sind.

Damit werden zwei Sachverhalte deutlich: (1) Die Wahl der Schulformen am Ende der 4. Grundschulklasse hat einen entscheidenden Einfluß auf den weiteren Bildungsweg, und (2) die Haltekraft der einzelnen Schulformen ist sehr groß. Die richtige Strategie, die von den Mittel- und Oberschichten in der Regel angewendet wird, besteht im herkömmlichen Bildungswesen also darin, auch bei nicht eindeutigen Leistungsvoraussetzungen das Wagnis des Besuchs einer höheren Schule einzugehen, da der Kampf gegen den Abstieg aus dieser Schulform mit hoher Aussicht auf Erfolg bestanden werden kann.

Wie sehen nun Schullaufbahnen im Vergleich dazu in Gesamtschulen aus?¹ Diese Frage ist schon deshalb nicht leicht beantwortbar, da bereits die definitorische Festlegung, was Schullaufbahnänderungen sind, schwierig ist. So entspricht sicher der Wechsel eines Kurses in einem Fach in der Gesamtschule nicht der Änderung einer Schulform im dreigliedrigen Schulsystem. Unsere Festlegung lautet hier für die Gesamtschule so: Von Schullaufbahnänderung soll gesprochen werden, wenn sich Unterschiede zwischen der Grundschulprognose am Ende der 4. Grundschulklasse und der Abschlußprognose beim Beginn

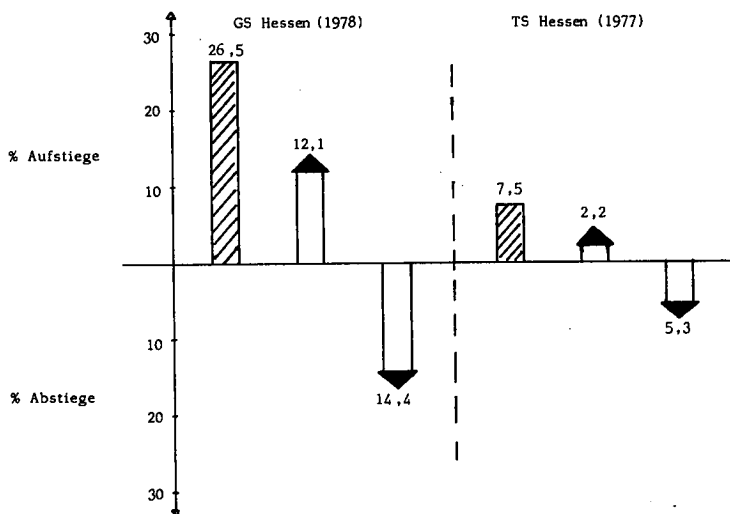
1 Wenn wir diese Frage auf der Grundlage der Hessen-Daten beantworten wollen, dann müssen wir einige Besonderheiten der Datenlage berücksichtigen. Obwohl wir nämlich 1977 und 1978 die entsprechenden Untersuchungen durchgeführt haben, können wir nur die Daten von 1977 aus dem herkömmlichen Bildungswesen mit jenen von 1978 aus dem Gesamtschulsystem vergleichen. Aufgrund technischer Schwierigkeiten können wir 1977 keine Aussagen über die Veränderung von den Grundschulprognosen zu den Abschlußprognosen auf der Basis von Karteikarten-Daten machen. Diese Daten stehen uns für 1977 nicht zur Verfügung. Umgekehrt können wir 1978, was das herkömmliche Schulsystem angeht, keine Vergleichszahlen aus dem Dillkreis anführen, da sich hier die Eltern der Gymnasien und Realschulen und einer Hauptschule geweigert haben, an der Untersuchung teilzunehmen. Dadurch entfällt der Systemvergleich mit dem Dillkreis für das Jahr 1978.

des 9. Schuljahrs in Gesamtschulen ergeben. Im herkömmlichen Bildungswesen definieren wir Schullaufbahnänderungen als Wechsel der Schulform von der 5. Klasse bis zur 9. Schulstufe. Die Datengrundlage beim Gesamtschulsystem besteht aus Angaben in den Schülerkarteien, während wir im herkömmlichen Bildungswesen auf Angaben der Schüler zurückgreifen, ob sie nach der 4. Klasse Grundschule in einer anderen Schulform waren als der, in welcher sie jetzt sind.

Wenn wir die auf dieser Basis gewonnenen Ergebnisse für Schullaufbahnänderungen in unterschiedlichen Schulsystemen, wie sie in *Abbildung 1* dargestellt sind, betrachten, dann finden wir einen deutlichen Unterschied im Ausmaß an Mobilität im Zeitraum vom 5. zum 9. Schuljahr in unterschiedlichen Schulsystemen. Die Gesamtmobilität im Gesamtschulsystem beträgt 26,5%, jene im angrenzenden Dillkreis mit einem weitgehend traditionellen Schulsystem 7,5 Prozent. Diese Größenordnungen entsprechen weitgehend auch den in anderen Erhebungen gefundenen Zahlen, in denen in der Regel eine Mobilität von ca. 30 Prozent im Gesamtschulsystem und ca. 10 Prozent im herkömmlichen Schulsystem festgestellt wird (FEND et al. 1976; LUKESCH et al. 1979). Bestätigt finden wir hier und auch andernorts das Ergebnis, daß die Aufwärtsmobilität im gegliederten Schulsystem minimal ist und daß demgegenüber die Abwärtsmobilität etwa doppelt so hoch ist. In unseren Hessen-Daten aus dem Jahr 1978 halten sich in Gesamtschulen Auf- und Abstiege mit 12 bzw. 14,4 Prozent in etwa die Waage. Damit wird aber auch ersichtlich, daß gerade im Gesamtschulsystem in Hessen die Möglichkeit des Abstiegs, gemessen an der Grundschulprognose, größer ist als im dreigliedrigen Schulsystem. Dies spricht wiederum für die größere Haltekraft der traditionellen Schulformen. Ungleich größer als im Rahmen eines nach äußeren Schulformen gegliederten Schulwesens ist allerdings auch im Rahmen eines Gesamtschulsystems die Aufstiegschance.

Abbildung 1: Schullaufbahnänderungen in unterschiedlichen Schulsystemen

Prozent Änderung der Schulform (TS) bzw. Prozent Änderung zwischen Grundschulprognose und Abschlußprognose am Ende der Sekundarstufe I (GS)



Diese Ergebnisse sprechen deutlich dafür, daß der DEUTSCHE AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN mit seiner Vermutung, daß nach dem Ende der 4. Grundschulklasse noch ein bedeutsames Maß an Änderungen von Leistungsbiographien möglich wäre, das künstlich durch die Gruppierung der Schüler in äußere Schulformen eingeschränkt wird, recht hatte. Wie dieses Ausmaß an Veränderungen der Schullaufbahnen bei einem Viertel bis zu einem Drittel aller Schüler pädagogisch und bildungspolitisch zu werten ist, ist eine zweite Frage. Wir können von unseren Daten her deskriptiv deutlich machen, daß sich das Muster von Schullaufbahnen in unterschiedlichen Schulsystemen faktisch tatsächlich anders darstellt. Im Gesamtschulsystem ist das Ausmaß an Mobilität größer, es erfolgt fachspezifisch (ca. 10 Prozent aller Schüler erfahren pro Fach und Schuljahr eine Umstufung), während im herkömmlichen Bildungswesen eine stärkere Stabilität – oder negativ gesprochen: eine stärkere Zementierung der Schullaufbahnen – erfolgt, wobei die Änderungen jeweils dramatischer Natur sind, etwa in der Form der Klassenwiederholung oder der Auf- bzw. Abstufung in eine andere Schulform. Möglicherweise hat an dieser Stelle die empirische Vergleichsforschung ihre deskriptive Sachstandsbeschreibung und damit ihre Aufgabe der Offenlegung von unterschiedlichen Verhältnissen erfüllt. Die Einheitlichkeit der Ergebnisse in verschiedenen Untersuchungen legt auch nahe, die Erklärungspflichten eingelöst zu sehen, wenn diese Unterschiede auf das Schulsystem, also auf unterschiedliche Regelsysteme für Schullaufbahnen zurückgeführt werden. Damit ist der Punkt erreicht, an dem entsprechende Wertungsprozesse einsetzen müssen, wo negativ akzentuierend von Fluktuation bzw. positiv wertend von Flexibilität und wo analog von Zementierung bzw. Stabilität gesprochen werden soll.

Chancengleichheit

Auch bei der Untersuchung der Chancengleichheit in unterschiedlichen Schulsystemen stellen sich als erstes definitorische Probleme. Sie werden begleitet von Problemen der Operationalisierung, der Vergleichbarkeit der Stichproben und Meßinstrumente.

Im Rahmen der sozialpolitischen Diskussion um Chancengleichheit sind immer wieder unterschiedliche Konzepte vertreten worden, die sich unter anderem in der Unterscheidung zwischen „Chancengerechtigkeit“ und „Chancengleichheit“ niedergeschlagen haben. Politische Richtungen, die das Konzept der Chancengerechtigkeit bevorzugen, unterstellen Vertretern des Konzepts der Chancengleichheit, diesen gehe es um eine Gleichschaltung aller Schüler, unabhängig von den zugrunde liegenden Fähigkeiten und Neigungen. Vertreter der Chancengleichheit wiederum meinen, bei Vertretern des Konzepts der Chancengerechtigkeit Vorstellungen zu sehen, nach denen die intellektuelle Leistungsfähigkeit von Kindern primär das Ergebnis eines Vererbungsprozesses ist. Ohne auf diese Kontroverse um Begabungstheorien und sozialpolitische Wertungen von Gleichheit bzw. von Ungleichheit einzugehen, seien die drei wichtigsten Grundkonzepte von Chancengleichheit, insofern sie in der soziologischen und psychologischen Literatur vertreten werden, kurz erwähnt.

In der soziologischen Literatur ist es üblich geworden, zwischen *repräsentativer* und *bedingter Chancengleichheit* zu unterscheiden (MAYER 1977, S. 175). *Repräsentative Chancengleichheit* wird dann als gegeben angesehen, wenn es keine Verzerrungen in der Verteilung von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft oder unterschiedlichen Geschlechts auf verschiedene Bildungsgänge und Berufskarrieren gibt. Es wird zumindest methodisch eine Gleichverteilung des Begabungspotentials in verschiedenen sozialen Schichten unterstellt und schließlich gefragt, ob etwa Arbeiterkinder in Gymnasien repräsentativ, das heißt gemessen an ihrem Anteil in der Bevölkerung, vertreten sind. Chancengleichheit wäre danach dann erreicht, wenn es eine proportionale Vertretung der Kinder aus verschiedenen sozialen Schichten auf verschiedene Bildungsgänge gäbe.

Strenger gefaßt ist das Kriterium der Chancengleichheit dort, wo von *bedingter Chancengleichheit* gesprochen wird. Hier wird keine Gleichverteilung des genetischen Begabungspotentials unterstellt, sondern angenommen, daß Chancengleichheit sich an der Leistungsfähigkeit von Kindern und Heranwachsenden orientieren müsse. Es wird deshalb dann von Chancengleichheit gesprochen, wenn Kinder bei gleichen schulischen Leistungen bzw. bei gleicher intellektueller Leistungsfähigkeit zu gleichen Teilen in unterschiedlichen Bildungsgängen vertreten sind bzw. gleiche Abschlüsse erzielen.

Sowohl die bedingte als auch die repräsentative Chancengleichheit sind relativ klar operationalisierbar und meßbar. Vergangene Untersuchungen haben deutlich gezeigt, daß die Chancengleichheit im herkömmlichen Bildungswesen sowohl bei dem Kriterium der repräsentativen als auch bei dem der bedingten Chancengleichheit nicht vorhanden ist (vgl. zusammenfassend FEND 1974).

Der Bezug auf die Literatur über das Konzept der Chancengleichheit wäre allerdings unvollständig, wenn man eine pädagogisch-psychologische Konzeption der Chancengleichheit nicht erwähnen würde, nämlich das Konzept des *kompensatorischen Chancenausgleichs*. Danach wird Chancengleichheit nicht primär an der relativen Stellung von Bevölkerungsgruppen im schulischen und beruflichen Placierungsprozeß gemessen, sondern an der inhaltlichen Förderung von Kompetenzen jener Kinder, die herkömmlicherweise diesbezüglich benachteiligt sind. Hier steht der aktive Chancenausgleich durch inhaltliche Kompetenzförderung im Vordergrund. Ein Chancenausgleich wäre danach erzielt, wenn etwa Arbeiterkinder, gemessen an einem defizitären Ausgangsniveau, einen durch Fördermaßnahmen bedingten oder durch Differenzierungsmaßnahmen verursachten *überproportionalen Lernzuwachs* erzielt hätten. Ein solches Konzept des kompensatorischen Chancenausgleichs – das in der Regel eher im vorschulischen Bereich angewendet wird – erfordert untersuchungstechnisch Kompetenzmessungen zumindest zu zwei Zeitpunkten. Während bei einem ersten die Ausgangslage, was die Fähigkeit von Kindern angeht, zu prüfen wäre, müßte zu einem zweiten Zeitpunkt eine Messung des Lernzuwachses erfolgen. Erst auf dieser Grundlage könnten die bevölkerungsspezifischen unterschiedlichen Zuwachsraten festgestellt werden. Unsere Datenlage erlaubt nun nicht, solche Aussagen zu machen, da wir keine Veränderungsmessungen vorgenommen haben. Man könnte substitutiv eventuell daran denken, die Grundschulprognosen als Äquivalent für einen früheren Leistungsstand heranzuziehen, um auf dieser Basis den Erfolg nach zwei bzw. fünf weiteren Schuljahren für Kinder aus unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen zu prüfen. Ein solches Verfahren ist aber deshalb mit Problemen behaftet, weil bekannt ist, daß mit der globalen Einteilung in unterschiedliche prognostizierte Schullaufbahnen durch das Grundschulgutachten jeweils eine hohe interne Varianz, d. h. hohe Unterschiedlichkeit der Leistungen bei gleicher Empfehlung, vorliegen kann.

Wir müssen uns aus diesen Gründen auf die Untersuchung der repräsentativen und bedingten Chancengleichheit konzentrieren, die lediglich auf die *formale Stellung von Bevölkerungsgruppen im schulischen Placierungsprozeß* Bezug nehmen. Dabei haben wir allerdings lebensgeschichtlich entscheidende Sachverhalte angesprochen. Für das weitere berufliche und schulische Schicksal sind nämlich weniger die oft minimalen Kompetenzunterschiede zwischen Schulsystemen wichtig, sondern entscheidend sind die von der Schule vermittelten Berechtigungen. Wer die Leistungsbreite einer Hauptschulklasse, einer Realschulklasse oder einer Gymnasialklasse kennt, dem ist dieser Sachverhalt unmittelbar einleuchtend: Entscheidend ist hier nicht so sehr der Notendurchschnitt, sondern die mit dem Absolvieren einer Klasse verbundene Berechtigung. Hinter dieser Berechtigung können, wie sich auch in unseren Daten zeigen, sehr unterschiedliche Leistungen stehen. Diese Unterschiede innerhalb einer Schulklasse sind in jedem Fall bedeutend größer als die Unterschiede zwischen den Schulsystemen (vgl. den Beitrag von FEND/DREHER/HAENISCH in diesem Heft).

Das Argument lautet somit folgendermaßen: Auch wenn Veränderungsmessungen zur Feststellung des kompensatorischen Ausgleichs durch Gesamtschulen wünschenswert wären, hat eine Konzentration auf die soziologischen Konzeptionen der repräsentativen

und der bedingten Chancengleichheit insofern noch einen hohen Wert, als damit die zentralen Aspekte des schulischen Plazierungsprozesses erfaßt werden.

Zur Operationalisierung von Chancengleichheit

Für die Operationalisierung von Chancengleichheit bieten sich aus der Statistik verschiedene Maße an. So würde der Kontingenzkoeffizient oder ein anderes Assoziationsmaß angeben können, wie groß die Abweichung von der zufallsbedingten Verteilung von Schülern auf verschiedene Schulformen ist. Diese Maße haben jedoch alle den Nachteil, daß sie von der Gruppengröße bzw. der Randverteilung abhängig sind. Dies heißt, daß große Verzerrungen in der Bildungsbeteiligung z. B. bei der Oberschicht insgesamt deshalb nicht stark ins Gewicht fallen würden, weil diese Gruppe im Vergleich zu anderen relativ klein ist. Aus diesem Grunde haben wir uns entschlossen, das von NAGL (1976) konstruierte Chancenungleichheitsmaß (CUG) heranzuziehen. Dieses Maß führt uns zu einer Variante der repräsentativen Chancengleichheit. Hier wird nämlich nicht davon ausgegangen, wie groß das Ausmaß der Abweichung der Vertretung verschiedener Bevölkerungsgruppen in Bildungsgängen von der Verteilung der Bevölkerungsgruppen in der Bevölkerung insgesamt ist. Hier wird lediglich das relative Maß der Verzerrung in der Bildungsbeteiligung zwischen verschiedenen Gruppen berücksichtigt. Wenn zum Beispiel aus der Oberschicht 90% aller Kinder auf das Gymnasium gingen und 10% auf die Hauptschule und aus der Arbeiterschicht 90% auf die Hauptschule und 10% auf das Gymnasium, dann würden die Abweichungen von diesen Prozentsätzen als Grundlage herangezogen, und es wäre irrelevant, wie viele Oberschichtkinder bzw. wie viele Arbeiterkinder es in der Bevölkerung gibt. Im obigen fiktiven Beispiel hätten wir eine große Chancenungleichheit, diese wäre gleich Null, wenn jeweils 50% der Kinder aus der Oberschicht und aus Arbeiterkreisen auf Hauptschulen bzw. auf Gymnasien gingen. Hier wäre die Abweichung von allen Prozentsätzen ja Null².

- 2 Für eine detaillierte theoretische Herleitung und Beschreibung des CUG-Maßes sei auf FEND et al. (1976, S. 214 ff.) verwiesen. Gehen wir davon aus, daß man verschiedene Chancen c_j ($j = 1 \dots J$) hat; für die verschiedenen Gruppen G_i ($i = 1 \dots I$) ergibt sich eine Verteilung der Chancen:

	C_1	C_2	\dots	C_j	\dots	C_J	
G_1	P_{11}	P_{12}	\dots	P_{1j}	\dots	P_{1J}	$P_{1.}$
G_2	P_{21}	P_{22}	\dots	P_{2j}	\dots	P_{2J}	$P_{2.}$
G_i	P_{i1}	P_{i2}	\dots	P_{ij}	\dots	P_{iJ}	$P_{i.}$
G_I	P_{I1}	P_{I2}	\dots	P_{Ij}	\dots	P_{IJ}	$P_{I.}$

$P_{i.} \dots$ Randverteilung

wobei P_{ij} interpretiert werden kann als die bedingte Wahrscheinlichkeit, daß ein Element der i ten Gruppe die j te Chance hat, bzw. als relative Häufigkeit; die Summe $\sum_{j=1}^J P_{ij}$ ist somit gleich 1, ebenso die Summe $\sum_{i=1}^I P_{i.}$

Nun berechnen wir folgende Summe von absoluten Abweichungen zwischen den $P_{ij} = ABW =$

$$\sum_{i=1}^{I-1} \sum_{k>i}^I \sum_{j=1}^J |P_{ij} - P_{kj}|,$$

d. h., wir summieren spaltenweise die absoluten Differenzen zwischen den relativen Häufigkeiten. Es ist unmittelbar einsichtig, daß $ABW = 0$, falls $P_{1j} = P_{2j} = \dots = P_{Ij}$ für alle j , wenn also vollkommene Chancengleichheit realisiert ist.

Da die Größe von ABW von der Anzahl der Gruppen und Chancen abhängig ist, brauchen wir eine Normierung, und zwar so, daß wir für ein System von I Gruppen und J Chancen den maximal möglichen Wert von ABW berechnen (ABW_{\max}). Dieser ist für den Fall, daß die Anzahl der Gruppen kleiner oder gleich der Anzahl der Chancen ist (vgl. NAGL, 1976) $I(I-1) = ABW_{\max}$. (Nur dieser Fall erweist sich bei unseren, im nächsten Kapitel durchgeführten Berechnungen als relevant).

Dividieren wir nun ABW durch ABW_{\max} , so erhalten wir $ABW_{\text{normiert}} = \frac{ABW}{ABW_{\max}}$.

Um ein anschauliches, zwischen 0 und 100 variierendes Chancengleichheitsmaß (CUG) zu bekommen, berechnen wir $CUG = 100 \times ABW_{\text{normiert}}$. Abschließend sei nochmals darauf hingewiesen, daß das CUG nicht von der Gruppengröße bzw. Randverteilung $P_{i.}$ abhängig ist, da ABW nur aufgrund der bedingten Wahrscheinlichkeiten P_{ij} berechnet wird.

Durch entsprechende Normierungen erhalten wir ein Chancenungleichheitsmaß, das von 0 bis 100 variiert. Der Wert 0 bedeutet völlige Chancengleichheit, der Wert 100 bedeutet völlige Chancenungleichheit. Die jeweiligen Werte (z. B. CUG = 30) sind interpretierbar als der Prozentsatz realisierter Chancenungleichheit an der maximal möglichen Chancenungleichheit. Wenn die maximal mögliche Chancenungleichheit 100 beträgt, dann würde ein Wert von 30 bedeuten, daß 30% maximal möglicher Chancenungleichheit vorhanden sind.

Operationalisierung der abhängigen und unabhängigen Variablen

Chancenungleichheit wird in der Literatur in der Regel daran gemessen, wie Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft bzw. unterschiedlichen Geschlechts in den Bildungsgängen des dreigliedrigen Schulsystems vertreten sind. Die abhängige Variable bildet somit der Bildungsgang von Kindern unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen. Bei einem Schulsystemvergleich ergeben sich insofern Probleme, als wir in Gesamtschulen keine Schulformen vor uns haben, sondern komplexe Muster von Kurskonstellationen. Diese Kurskonstellationen, welche wir früher Leistungsstatus genannt haben, führen zu entsprechenden Abschlüssen, die denen im herkömmlichen Bildungswesen nach dem Willen des Gesetzgebers gleichgestellt sind. Wir haben in früheren Erhebungen insofern eine Vergleichbarkeit herzustellen versucht (FEND et al. 1976), als wir die Schulformzugehörigkeit mit entsprechenden Kurskonstellationen in Gesamtschulen gleichgesetzt haben. Ein solches Vorgehen ist nicht ohne Probleme. Wünschenswerter wäre es sicher, völlig vergleichbare Gruppen zu haben. Sie liegen nach unserem Dafürhalten heute am ehesten dann vor, wenn man Abschlüsse in verschiedenen Schulformen als abhängige Variable verwendet. In den neueren Erhebungen haben wir solche Informationen aus Gesamtschulen, und zwar entweder über die Angaben der Schüler oder über die Informationen aus den Karteikarten. Wir haben somit die Operationalisierung der abhängigen Variablen (Leistungsstatus) so vorgenommen, daß wir im herkömmlichen Bildungswesen die Schulformzugehörigkeit mit dem Abschluß gleichgesetzt haben und im Gesamtschulsystem die Abschlußprognosen (Hauptschulabschluß-, Realschulabschluß- und Gymnasialprognose³) herangezogen haben. Bei beiden Operationalisierungen des Leistungsstatus sind gewisse Unschärfen enthalten, die jedoch nicht allzusehr ins Gewicht fallen dürften.

Um eine gewisse zeitliche Erstreckung der Bildungskarriere und möglichen Berufskarriere zu simulieren, haben wir zwei zusätzliche abhängige Variablen in die Auswertung einbezogen: einmal die Schulabschlußerwartungen, operationalisiert durch die Frage: „Welchen Schulabschluß wirst Du wahrscheinlich erreichen“ als auch Berufserwartungen⁴. Als unabhängige Variablen fungierten in diesen Untersuchungen die soziale Herkunft (nach KLEINING/MOORE operationalisiert) und das Geschlecht. Als intervenierende Variable haben wir schließlich die Intelligenz der Schüler herangezogen, um auch dem Kriterium der bedingten Chancengleichheit gerecht zu werden. Damit kann jenen Einwänden begegnet werden, die Chancengleichheit nicht unabhängig von der Leistungsfähigkeit von Schülern definiert sehen wollen, sondern Chancenungleichheit nur dann einräumen, wenn selbst bei gleicher Begabung unterschiedliche Bildungs-, Karriere- und Lebenschancen bestehen⁵.

- 3 Im Gesamtschulsystem lautet die entsprechende Frage: „Welche Abschlußprognose hast Du erhalten?“ Da wir für 1978 auch die Karteidaten haben, können wir auch überprüfen, wie zuverlässig diese Angaben sind.
- 4 Dies geschah über eine Frage nach dem erwarteten Beruf, wobei wir den Beruf nach demselben Muster wie die Erhebung der sozialen Herkunft über ein modifiziertes Verfahren von KLEINING/MOORE operationalisiert haben. Wie in früheren Publikationen haben wir auch hier wieder die Berufskategorien (a) zur Erwartung „Oberschichtberuf“, die Kategorien (c) und (d) zur Erwartung „Mittelschichtberuf“ und die Kategorien (e), (f) und (g) zur Erwartung „Grundsichtberuf“ zusammengefaßt.
- 5 Als Meßinstrument zur Erfassung der Intelligenz kam in der Erhebung 1977 der CFT 3 von CATTELL/WEISS zum Einsatz. Von diesem wurden aus dem 1. Teil die Subtests 1 und 3 mit insgesamt 26 Items verwendet. Da für diese beiden Subtests keine Normwerte vorliegen, wurde die Aufteilung in weniger und mehr intelligente Schüler mittels einer Halbierung am Median der Stich-

Ergebnisse

Selbst die wenigen hier berücksichtigten Variablen zum Problemkreis der Chancengleichheit führen zu einer großen Vielfalt von Ergebnissen, die eine gewisse Systematik der Darstellung verlangten. Es sei daher noch einmal ein Überblick über die verwendeten Variablen und Vergleichspunkte gegeben.

Wie aus der Stichprobenbeschreibung hervorgeht, haben wir *einen* Bezugspunkt im traditionellen Schulsystemen: die Totalerhebung aller Schüler im 9. Schuljahr im ehemaligen Dillkreis aus dem Jahr 1977. Im Flächenversuch Wetzlar haben wir dagegen die Möglichkeit, die Erhebungen aus dem Jahr 1977 und aus dem Jahr 1978 heranzuziehen. Es ergeben sich somit jeweils zwei Vergleichspunkte zum herkömmlichen Bildungswesen. Innerhalb der verschiedenen Schulsysteme untersuchen wir im folgenden die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Bildungslaufbahn sowie Geschlecht und Bildungslaufbahn. Die Bildungslaufbahn haben wir durch drei Variablen operationalisiert: durch den gegenwärtigen Leistungsstatus, den wir in der Form der Schulformzugehörigkeit im herkömmlichen Bildungswesen bzw. in der Form der Abschlußprognose (über Selbstangaben der Schüler bzw. über Karteikarteninformationen) operationalisiert haben, (b) die Schulabschlußerwartungen der Schüler und (c) die Berufserwartungen der Schüler. – Im Rahmen des Konzepts der bedingten Chancengleichheit werden wir die gemessene Intelligenz von Schülern als Kriterium der Leistungsfähigkeit bei der Berechnung des Zusammenhangs zwischen Schicht und Geschlecht sowie Bildungslaufbahn konstant halten.

Im folgenden verwenden wir zuerst lediglich die Chancenungleichheitsmaße. Sie geben in etwa die Größe des Ausmaßes an Chancenungleichheit in einem Bildungssystem an, enthalten von sich aus jedoch keine Hinweise auf die Richtung etwaiger „Bevorzugungen“; ob zum Beispiel Oberschichtschüler gegenüber Mittelschichtschülern, Mädchen gegenüber Jungen bevorzugt werden, oder umgekehrt, geht aus den CUG-Werten nicht hervor. Aus diesem Grund müssen wir neben den CUG-Maßen auch die Prozentwerte der entsprechenden Tabellen darstellen.

Im Rahmen des Konzepts der „repräsentativen Chancengleichheit“ interessieren uns Verzerrungen in der Bildungslaufbahn nach sozialer Herkunft und Geschlecht, ohne daß wir etwaige Annahmen über unterschiedliche Verteilungen von Intelligenz bei Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft und unterschiedlichen Geschlechts prüfen.

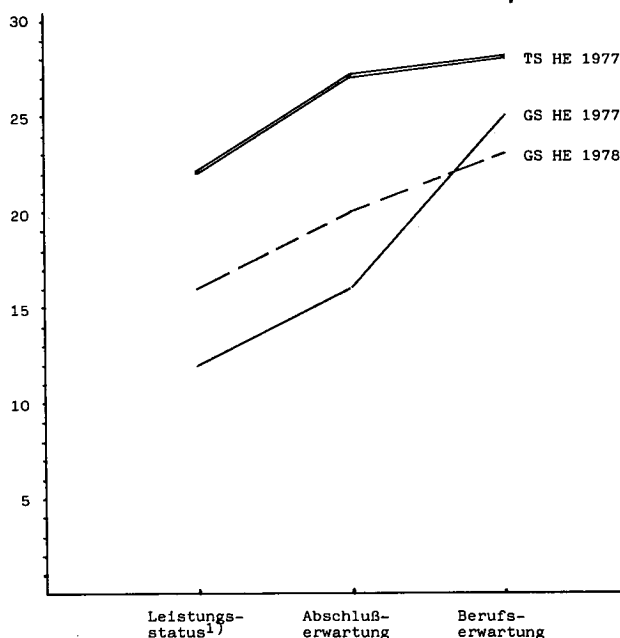
Soziale Herkunft und Bildungslaufbahn: Die Ergebnisse zu den schichtspezifischen Chancenungleichheiten, welche in der Öffentlichkeit am häufigsten mit dem Problem der Benachteiligung im Bildungswesen assoziiert werden, sind in *Abbildung 2* sowie in *Tabelle 3* enthalten.

probe vorgenommen, wobei ein Punktwert von 1–10 zur Kategorie ‚weniger intelligent‘ ($IQ \leq 100$) gerechnet wurde. In der Untersuchung 1978 wurde der CFT 2 verwendet und zwar vom Teil 1 die Subtests 1–4 (insgesamt 46 Items). Da für diese im Testbeihft Normwerte für die Eichstichprobe der 15Jährigen vorliegen, konnte die oben genannte Aufteilung anhand dieser Normen durchgeführt werden.

Wie aus der Überblicksdarstellung der CUG-Maße in *Abbildung 2* hervorgeht, lassen sich folgende allgemeine Ergebnisse feststellen: (1) Bei allen untersuchten abhängigen Variablen (Leistungsstatus, Abschlußerwartung und Berufserwartung) und bei beiden Vergleichspunkten (Gesamtschule Hessen 1977 und Gesamtschule Hessen 1978) ergeben sich größere Chancenungleichheiten im traditionellen Schulsystem. (2) Als zweites fällt auf, daß die Chancenungleichheit mit vergrößerter Zeitperspektive ansteigt. Dies heißt, je längerfristig die Erwartungen sind, um so mehr wirken sich die Einflüsse des Elternhauses auf etablierte Bildungs- und Berufswünsche aus. Dieser Befund steht im Einklang mit den von FEND et al. (1976) gefundenen Ergebnissen, und bereits dort wurde die Vermutung geäußert, daß Schüler der Oberschicht, vermittelt durch familiäre Sozialisation, bereits früher Schulabschluß- und Berufserwartungen ausbilden und schulische Informationen (Prognosen) über die eigene Leistungsfähigkeit eher als Störfaktor der bereits längst aufgebauten Erwartungen fungieren, dies besonders dann, wenn die schulischen Informationen den eigenen Plänen zuwiderlaufen.

Aus *Tabelle 3* ist ersichtlich, daß die „Bevorzugung“ immer in Richtung der Kinder der Oberschicht geht. Aus dieser Tabelle wird auch deutlich, daß die Chancen der Oberschichtkinder in unterschiedlichen Schulsystemen in etwa gleich sind. Verbesserungen ergeben sich jedoch für Kinder der Grundschicht im Gesamtschulsystem. Von dieser Gruppe be-

Abbildung 2: Schichtspezifische Chancengleichheiten - CUG-Maße



¹⁾ Im TS: Schulformzugehörigkeit.

Im GS: Angaben der Schüler über die schulisch mitgeteilte Abschlußprognose (Zusammenhang zwischen Karteikarten-Daten und Schülerinformation: $C_{\text{korr}} = .80 - \text{GS } 1978$).

Tabelle 3: Schichtspezifische Chancengleichheiten in den Hessen-Untersuchungen 1977

Dreigliedriges Schulsystem 1977

Leistungstatus					Abschlußerwartung					Berufserwartung					
N		nied- rig	mit- tel	hoch	N	o. A. HA	RS	Abi	N	OS- Beruf	MS- Beruf	US- Beruf			
OS	179	27.4	26.8	45.8	Chi ² = 117.07	171	19.3	33.3	47.4	Chi ² = 126.78	173	46.8	41.0	12.1	Chi ² = 167.57
MS	627	30.3	37.2	32.5	c = 0.275	619	28.4	42.2	29.4	c = 0.29	615	19.8	60.2	20.0	c = 0.33
GS	620	51.1	34.8	14.0	CUG = 22	609	46.5	41.4	12.2	CUG = 27	607	9.9	50.7	39.4	CUG = 28

Gesamtschulsystem 1977

Leistungstatus			Abschlußerwartung				Berufserwartung								
N	nied- rig	mit- tel	hoch	N	o. A. HA	RS	Abi	N	OS- Beruf	MS- Beruf	US- Beruf				
OS	162	26.5	32.1	41.4	Chi ² = 42.2	200	19.0	34.5	46.5	Chi ² = 83.08	197	46.7	40.6	12.7	Chi ² = 163.81
MS	640	29.5	33.9	36.6	c = 0.17	767	22.3	43.7	34.0	c = 0.22	763	26.6	59.5	13.9	c = 0.30
GS	566	41.9	35.7	22.4	CUG = 12	660	35.9	45.0	19.1	CUG = 16	650	15.4	48.5	36.2	CUG = 25

Gesamtschulsystem 1978

Leistungstatus			Abschlußerwartung					Berufserwartung							
N	nied- rig	mit- tel	hoch	N	o. A. HA	RS	Abi	N	OS- Beruf	MS- Beruf	US- Beruf				
OS	84	13.1	36.9	50.0	Chi ² = 31.6	98	13.3	39.8	46.9	Chi ² = 59.2	91	38.5	44.0	17.6	Chi ² = 70.5
MS	312	19.2	37.5	43.3	c = 0.22	342	16.7	48.2	35.1	c = 0.27	326	21.8	63.8	14.4	c = 0.31
GS	252	36.5	32.9	30.6	CUG = 16	287	36.2	46.3	17.4	CUG = 20	262	11.8	49.2	38.9	CUG = 23

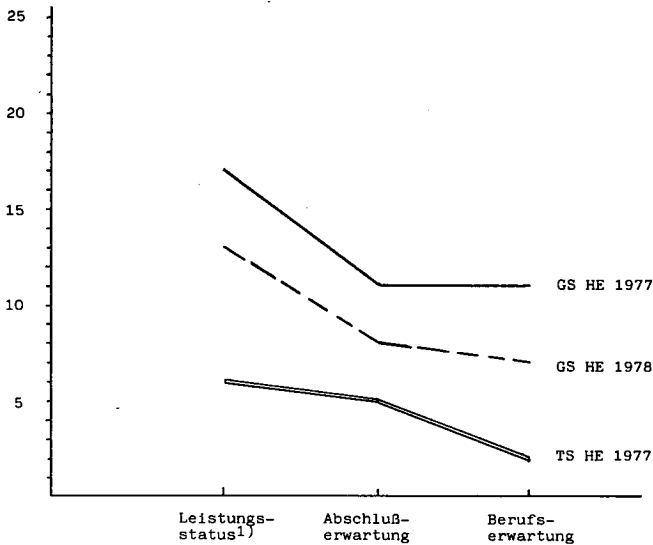
finden sich im herkömmlichen Schulsystem nur 14% im Gymnasium, während zwischen 22,4% und 30,6% der Kinder aus dieser Bevölkerungsschicht im Gesamtschulsystem eine Gymnasialprognose berichten⁶.

Geschlechtsspezifische Chancenungleichheiten: In *Abbildung 3* und in *Tabelle 4* sind die entsprechenden geschlechtsspezifischen Chancenungleichheiten in unterschiedlichen Schulsystemen dargestellt. Bereits ein erster Blick auf *Abbildung 3* macht zwei Sachverhalte deutlich: (1) Die geschlechtsspezifische Chancenungleichheit ist insgesamt bedeutend geringer als die schichtspezifische. (2) Die geschlechtsspezifische Chancenungleichheit nimmt mit der Langzeitperspektive nicht zu, sondern eher ab.

Hier ist es aber besonders wichtig, die Richtung der Privilegierung zu betrachten, um die Ergebnisse aus *Abbildung 3* richtig zu interpretieren. Sie geht aus *Tabelle 4* hervor und zeigt das interessante Phänomen, daß wir je nach Schulsystem umgekehrte Verhältnisse vorfinden. Während im herkömmlichen Bildungswesen Jungen bevorzugt sind, sind es im Gesamtschulsystem Mädchen. In Zahlen ausgedrückt heißt dies, daß in Gesamtschulen über 10% mehr Mädchen weiterführende Prognosen haben, während im dreigliedrigen Schulsystem 1977 etwa 5% mehr Jungen im Gymnasium sind. Die Abnahme der Chancenungleichheit im Gesamtschulsystem mit zunehmender Langzeitperspektive bedeutet dann, daß die Vorteile der Mädchen mit der Langzeitperspektive wieder zurückgehen.

6 Hier stellt sich natürlich das Problem des Zusammenhangs zwischen realer Schulabschlußprognose und den von Schülern mitgeteilten Prognosen. Möglicherweise ergeben sich hier solche Verzerrungen, die die hier festgestellten Chancengleichheits-Vorteile der Gesamtschulen als scheinbare entlarven. Da wir bei der Erhebung im Jahr 1978 sowohl Informationen aus den Karteikarten als auch die Angaben der Schüler haben, können wir die entsprechenden Verzerrungen berechnen. Es zeigt sich nun, daß diese schichtspezifisch sind. Wir finden global einen Zusammenhang von $c_{\text{kor.}} = .80$. Dies deutet auf einen sehr hohen Zusammenhang zwischen der Abschlußprognose nach Mitteilung der Schüler und der tatsächlichen schulisch festgehaltenen Prognose hin. Eine Aufgliederung nach der sozialen Herkunft der Schüler ergibt nun, daß dieser Zusammenhang bei Oberschichtkindern am geringsten und bei Grundschichtkindern am größten ist (Oberschicht: $c_{\text{kor.}} = .68$; Mittelschicht: $c_{\text{kor.}} = .71$; Grundschicht $c_{\text{kor.}} = .85$). Diese unterschiedlichen Zusammenhänge ergeben sich dadurch, daß Oberschichtkinder auch bei faktischen Hauptschulprognosen häufiger angeben, daß ihnen von der Schule ein weiterführender Abschluß attestiert wird. Grundschichtkinder tun dies weit seltener, sie geben aber etwas häufiger an, ihnen sei nur ein Hauptschulabschluß prognostiziert, wenn ihnen von der Schule ein weiterführender Abschluß prognostiziert wurde. Dies ergibt insgesamt eine künstliche Erhöhung der Vorteile der Kinder aus der Oberschicht im Gesamtschulsystem. Somit wäre zu erwarten, daß auf der Basis der realen Abschlüsse und Abschlußprognosen die Chancenungleichheit im Gesamtschulsystem noch geringer wäre. Wenn wir die entsprechenden CUG-Maße für die Karteikarten-Abschlüsse berechnen, dann bestätigt sich dies auch (CUG = 10). Um jedoch Vergleiche zwischen 1977 und 1978 darstellen zu können, haben wir uns in *Abbildung 2* auf die von Schülern mitgeteilten Abschlußprognosen beschränkt. Wenn wir berücksichtigen, daß die Schulformzugehörigkeit im herkömmlichen Bildungswesen in der 9. Schulstufe die Chancenungleichheit eher günstiger darstellt, als dies am Ende der Sekundarstufe I infolge der weiteren schichtspezifischen Auslese der Fall wäre, wenn wir weiter berücksichtigen, daß die Darstellung der Chancenungleichheit auf der Grundlage von mitgeteilten Abschlußprognosen eher eine Vergrößerung der faktischen Chancenungleichheit im Gesamtschulsystem repräsentiert, dann müssen die in *Abbildung 2* dargestellten Ergebnisse eher als eine „konservative“ Schätzung der Chancengleichheitsunterschiede angesehen werden. Dies heißt, daß vermutlich bei einer vollständigen Information über die faktischen Abschlüsse in verschiedenen Bildungssystemen eher größere Chancengleichheitsunterschiede zu finden wären.

Abbildung 3: Geschlechtsspezifische Chancengleichheiten - CUG-Maße



¹⁾ Im TS: Schulformzugehörigkeit.

Im GS: Angaben der Schüler über die schulisch mitgeteilte Abschlußprognose.

Dieser Vorteil der Mädchen in Gesamtschulen muß als eines der überraschendsten Ergebnisse angesehen werden. Es steht übrigens im Einklang mit anderen Untersuchungsergebnissen, die wir gefunden haben (vgl. FEND et al. 1976; LUKESCH et al. 1979). Als Interpretationshilfe bietet sich der Sachverhalt an, daß die sprachlichen Leistungen der Mädchen meist besser als jene der Jungen sind. Im herkömmlichen Bildungswesen wird nun die Bildungslaufbahn neben den Schulleistungen infolge der frühen Auslese nach dem vierten Grundschuljahr wesentlich von familiär bedingten Bildungserwartungen gesteuert, die, wie sich zeigte, auch geschlechtsspezifisch sind. Dadurch gelangten in der Vergangenheit Mädchen auch bei guten Leistungen eher in mittlere Laufbahnen. Im Gesamtschulsystem erfolgt nun die Allokation zu verschiedenen Bildungsgängen fachspezifisch und in engem Anschluß an die jeweils erbrachten Schulleistungen. Dies führt dazu, daß familiär bedingte Bildungsbarrieren wegfallen und die tatsächlichen Schulleistungen die Schullaufbahn stärker bestimmen. Da die Mädchen diesbezüglich einen Vorteil aufweisen, wirkt sich dies konsequenterweise in den Abschlüssen am Ende der Sekundarstufe I aus. An dieser Stelle werden dann möglicherweise wiederum herkömmliche Bildungserwartungen für Mädchen wirksam, was zu einer partiellen Reduktion der erreichten Vorteile gegenüber Jungen führt⁷.

⁷ Aus Platzgründen kann hier nicht weiter detailliert auf die Simultanauswertungen der Chancengleichheit nach Geschlecht und Schicht eingegangen werden. Die entsprechenden Auswertungen erbrachten jedoch keine neuen Erkenntnisse. So wäre es möglich gewesen, daß die schichtspezifische Chancengleichheit lediglich auf die Vorteile der Arbeitermädchen zurückzuführen sind. Tendenziell finden wir zwar größere Gewinne der Mädchen, aber auch die Jungen aus Arbeiterkreisen profitieren von Gesamtschulen. Insgesamt finden wir eine Erhöhung der Bildungschancen der Mädchen aus allen sozialen Schichten.

Tabelle 4: Geschlechtsspezifische Chancenungleichheiten

Dreigliedriges Schulsystem 1977

Leistungstatus					Abschlußerwartung				Berufserwartung						
N	nied- rig	mit- tel	hoch		N	o. A. HA	RS	Abi	N	OS- Beruf	MS- Beruf	US- Beruf			
m	766	41.3	30.4	28.3	$\chi^2 = 7.77$	731	36.7	37.2	26.1	$\chi^2 = 6.32$	731	17.6	52.4	30.0	$\chi^2 = 0.60$
w	743	40.1	36.5	23.4	$c = 0.07$	722	36.3	42.5	21.2	$\chi^2 = 0.07$	722	19.1	52.1	28.8	$c = 0.02$
					CUG = 6					CUG = 5					CUG = 2

Gesamtschulsystem 1977

Leistungstatus					Abschlußerwartung				Berufserwartung						
N	nied- rig	mit- tel	hoch		N	o. A. HA	RS	Abi	N	OS- Beruf	MS- Beruf	US- Beruf			
m	734	43.2	31.6	25.2	$\chi^2 = 45.10$	878	33.1	42.3	24.6	$\chi^2 = 29.12$	836	20.6	56.2	23.2	$\chi^2 = 13.86$
w	710	26.8	37.0	36.2	$c = 0.17$	844	22.3	44.9	32.8	$c = 0.13$	814	28.3	49.3	22.5	$c = 0.09$
					CUG = 17					CUG = 11					CUG = 11

Gesamtschulsystem 1978

Leistungstatus					Abschlußerwartung				Berufserwartung						
N	nied- rig	mit- tel	hoch		N	o. A. HA	RS	Abi	N	OS- Beruf	MS- Beruf	US- Beruf			
m	311	28.9	38.3	32.8	$\chi^2 = 10.83$	362	27.3	44.5	28.2	$\chi^2 = 6.30$	337	17.5	57.9	24.6	$\chi^2 = 5.74$
w	360	21.9	33.1	45.0	$c = 0.13$	398	20.1	46.0	33.9	$c = 0.09$	353	24.9	51.8	23.2	$c = 0.09$
					CUG = 13					CUG = 8					CUG = 7

Ergebnisse zur bedingten Chancengleichheit: Bei der Berechnung der bedingten Chancengleichheit in unterschiedlichen Schulsystemen müssen wir unserem Konzept gemäß Privilegierungen oder Benachteiligungen in der Bildungslaufbahn unter Konstanthaltung der Leistungsfähigkeit der Schüler berechnen. Um diesem Konzept zu entsprechen, haben wir die Korrelationen zwischen sozialer Herkunft und Indikatoren der Bildungslaufbahn unter Auspartialisierung der Intelligenz berechnet. Die entsprechenden Ergebnisse sind in *Tabelle 5* enthalten. Aus dieser Tabelle ist ersichtlich, daß durch die Konstanthaltung der Intelligenz der Zusammenhang zwischen Bildungslaufbahn (Schulartzugehörigkeit bzw. Abschlußprognose, Schulabschlußerwartung, Berufserwartung) und sozialer Herkunft nicht bzw. nur unwesentlich reduziert wird. Damit ergibt sich der Sachverhalt, daß die Chancenungleichheiten im Bildungswesen, hier konkretisiert für die hessischen Regionen Wetzlar und Dillkreis, nicht durch die von uns gemessene Intelligenz vermittelt wird⁸. Eine Einschränkung auf das zugrunde liegende Intelligenzmaß ist insofern erforderlich, als der von uns eingesetzte Intelligenztest (CFT 2 bzw. CFT 3) eine möglichst sprachfreie Grundintelligenz zu messen vorgibt. Damit wiederholen sich die Ergebnisse der repräsentativen Chancenungleichheit auch bei einer Berücksichtigung der Intelligenz der Schüler. Weder im Gesamtschulsystem noch im dreigliedrigen Schulsystem herrscht eine völlige schichtspezifische Chancengleichheit. Die Chancenungleichheit ist jedoch im Gesamtschulsystem niedriger als im herkömmlichen Bildungswesen.

Tabelle 5: Korrelationen (r) zwischen sozialer Herkunft und Leistungsstatus, Schulabschluß- und Berufserwartung in verschiedenen Schulsystemen unter Auspartialisierung der Intelligenz (r_p)

	dreigliedriges Schulsystem		Gesamtschulsystem			
	r	r_p	1977 r	r_p	1978 r	r_p
Leistungsstatus/ Schulartzugehörigkeit	.27	.27	.16	.16	.18 .09*	.17 .07*
Schulabschlußerwartung	.28	.28	.22	.22	.24	.22
Berufserwartung	.31	.31	.28	.28	.23	.22

* berechnet nach den Prognoseangaben in der Schülerkartei

⁸ Dies heißt natürlich nicht, daß die Intelligenz für die Bildungslaufbahn ohne Bedeutung wäre. Sie ist dies z. B. für die Bildungserwartungen in keiner Weise. Es ergibt sich vielmehr, daß innerhalb einzelner Intelligenzgruppen jeweils dieselben schichtspezifischen Verzerrungen vorliegen. Der Einfluß der Intelligenz äußert sich etwa so, daß ca. 20% mehr Kinder aus der Oberschicht bei hoher Intelligenz hohe Abschlüsse erwarten. Bei anderen Bevölkerungsgruppen sieht es ähnlich aus (o. Tab.).

Zusammenfassung

Versucht man auf der Grundlage dieser Hessen-Untersuchung die Bilanzierungen zur Chancengleichheitsfrage in unterschiedlichen Schulsystemen fortzuführen, dann ergibt sich eine Bestätigung der im Rahmen von Modellschulen bereits gefundenen Chancengleichheitsvorteile in Gesamtschulen. Sowohl in der 1973 durchgeführten Untersuchung (FEND et al. 1976) als auch in den Untersuchungen in Nordrhein-Westfalen (LUKESCH et al. 1979) haben wir entsprechende Vorteile des Gesamtschulsystems feststellen können. Während wir es jedoch früher mit Modellschulen mit Angebotscharakter zu tun hatten, liegt uns in der Form des Flächenversuchs Wetzlar ein Gesamtschulsystem unter „Regelbedingungen“ vor. Dieser Sachverhalt erhöht das Gewicht der hier vorgefundenen Ergebnisse. Sie beinhalten im Kern, daß die schichtspezifische Chancenungleichheit im Gesamtschulsystem geringer ist als im hier untersuchten dreigliedrigen Schulsystem. Ein umgekehrtes Ergebnis finden wir lediglich beim Einfluß des Geschlechts. Hier ist die Chancenungleichheit in Gesamtschulen größer, sie geht hier aber nicht wie im herkömmlichen Bildungswesen auf Kosten der Mädchen, sondern auf Kosten der Jungen. Auch nach dem Kriterium der bedingten Chancengleichheit, also bei Konstanzhaltung der Intelligenz und Leistungsfähigkeit von Kindern, bleiben die Chancengleichheitsunterschiede in verschiedenen Schulsystemen bestehen. Die von uns gemessene Intelligenz beeinflusst zwar in bedeutsamem Maß die Höhe der Bildungserwartungen und den jeweiligen schulischen Leistungsstatus; innerhalb der gleichen Intelligenzgruppen finden wir aber jeweils schulsystemspezifisch hohe bzw. niedrige Verzerrungen nach sozialer Schicht. Damit ergibt sich für den Bereich der Chancengleichheit eine ähnliche Bestätigung der Erwartungen des DEUTSCHEN BILDUNGSRATS, wie wir sie für die Problematik der Übergangsauslese und der Offenheit der Bildungswege für die Hypothesen des DEUTSCHEN AUSSCHUSSES gefunden haben.

Literatur

1. Konstanzer Untersuchungen zum Schulsystemvergleich

1.1. Erste bundesweite Studie (DFG-Studie)

FEND, H.: Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule. Soziologie der Schule III. Weinheim 1977.

FEND, H./KNÖRZER, W./NAGL, W./SPECHT, W./VÄTH-SZUSDZIARA, R.: Sozialisierungseffekte der Schule. Soziologie der Schule II. Weinheim 1976.

FEND, H./KNÖRZER, W./NAGL, W./SPECHT, W./VÄTH-SZUSDZIARA, R.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit. (DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 55.) Stuttgart 1976.

1.2. Drei-Länder-Studie: Hessen

BONGERS, D.: Bildungsniveau und Chancengleichheit. Zwischenbericht einer vergleichenden empirischen Untersuchung an integrierten Gesamtschulen und Schulen des traditionellen Schulsystems in Hessen. (Arbeitsbericht 3.) Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung: Projekt Wissenschaftliche Begleitung von Gesamtschulen, 1978.

- DREHER, E.: Zum Schulklima in Integrierten Gesamtschulen und Schulen des traditionellen Schulsystems in Hessen. Zwischenbericht einer empirischen Untersuchung. (Arbeitsbericht 4.) Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung: Projekt Wissenschaftliche Begleitung von Gesamtschulen. 1978.
- HAENISCH, H.: Schulleistungsvergleiche zwischen Gesamtschulen in Hessen und Schulen des gegliederten Schulsystems am Ende des 6. Schuljahres. (Arbeitsbericht 12.) Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung: Projekt Wissenschaftliche Begleitung von Gesamtschulen. 1979.
- HELMKE, A.: Erzieherische Wirkungen der Schule. Zwischenbericht einer vergleichenden empirischen Untersuchung an Integrierten Gesamtschulen und Schulen des traditionellen Schulsystems in Hessen. (Arbeitsbericht 2.) Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung: Projekt Wissenschaftliche Begleitung von Gesamtschulen. 1978.
- KISCHKEL, K.-H.: Schulalltagsprobleme, Zufriedenheits- und Einstellungsfaktoren und Stellungnahme zu schulpolitischen und pädagogischen Fragen von Lehrern an integrierten Gesamtschulen und Schulen des traditionellen Schulsystems in Hessen. (Arbeitsbericht 5.) Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung: Projekt Wissenschaftliche Begleitung von Gesamtschulen. 1978.
- LUKESCH, H.: Schulleistungsvergleiche zwischen Gesamtschulen in Hessen und Schulen des gegliederten Schulsystems am Ende der Pflichtschulzeit. (Arbeitsbericht 13.) Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung: Projekt Wissenschaftliche Begleitung von Gesamtschulen. 1979.
- LUKESCH-TOMANN, M.: Schüler am Übergang in weiterführende Schulen bzw. in den Beruf: Eine vergleichende Follow-up-Studie für die Zeit 1973–1976, Teil 1. (Arbeitsbericht 1.) Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung: Projekt Wissenschaftliche Begleitung von Gesamtschulen. 1978.
- LUKESCH-TOMANN, M./HELMKE, A.: Schule und Schüler aus der Sicht der Eltern: Zwischenbericht einer vergleichenden empirischen Untersuchung an integrierten Gesamtschulen und Schulen des traditionellen Schulsystems in Hessen. (Arbeitsbericht 7.) Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung: Projekt Wissenschaftliche Begleitung von Gesamtschulen. 1978.
- STEFFENS, U.: Schulreform in Hessen: Problembeschreibung von Beteiligten: Zwischenbericht über eine Lehrer- und Schulaufsichtsbefragung. (Arbeitsbericht 6.) Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung: Projekt Wissenschaftliche Begleitung von Gesamtschulen. 1978.

1.3. Drei-Länder-Studie: Nordrhein-Westfalen

- HAENISCH, H./LUKESCH, H./KLAGHOFFER, R./KRÜGER-HAENISCH, E.-M.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Schulleistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik. Paderborn 1979.
- HELMKE, A./DREHER, E.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Erzieherische Wirkungen und soziale Umwelt. Paderborn 1979.
- KISCHKEL, K.-H.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Einstellung, Zufriedenheit und Probleme der Lehrer. Paderborn 1979.
- LUKESCH, H./SCHUPPE, H./DREHER, E./HAENISCH, H./KLAGHOFFER, R.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Chancengleichheit und Offenheit der Bildungswege. Paderborn 1979.
- LUKESCH-TOMANN, M./HELMKE, A.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Einschätzungen und Sichtweisen der Eltern. Paderborn 1979.
- STEFFENS, U.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Zur Problematik von Schulreformverläufen. Paderborn 1979.

2. Zitierte Literatur

- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. Stuttgart 1959.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Stuttgart 1969.

- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970.
- GRAEFE, G.: Modellschulen oder Flächenversuch? Zur Standortproblematik bei Gesamtschulen. Stuttgart 1979.
- HUSEN, T. (Ed.): International Study of Achievement in Mathematics. A Comparison of Twelve Countries. Vol. II. Stockholm 1967.
- MAYER, K. U.: Soziale Ungleichheit und Mobilität. Ansätze zu einem System sozialer Indikatoren. In: ZAPF, W. (Hrsg.): Lebensbedingungen in der Bundesrepublik. Sozialer Wandel und Wohlfahrtsentwicklung. Frankfurt/M. 1977, S. 149–208.
- NAGL, W.: Das Chancenungleichheitsmaß (CUG). In: FEND, H./KNÖRZER, W./NAGL, W./SPECHT, W./VÄTH-SZUSDZIARA, R.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit. Stuttgart 1976, S. 214–218.
- SCHORB, A. O. (Hrsg.): Schulversuche mit Gesamtschulen in Bayern. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung 1971–1976. Stuttgart 1977.